

ENTREVISTA – PARTE I¹

Para uma apropriação das experiências do projecto da Ligação Escola-comunidade e dos saberes das comunidades locais no currículo: caso da Província de Sofala, em Moçambique²

For an appropriation of the experiences of the project Joining School-Community and of the local communities' knowledge in the curriculum: the case of Sofala Province, in Mozambique

Jó António CAPECE

Introdução

Moçambique foi colónia portuguesa até 25 de junho de 1975, dia em que a Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) proclamou a Independência Nacional. A presença portuguesa no território, onde hoje é Moçambique, teve início em 1498, quando da passagem do navegador Vasco da Gama para a Índia. No entretanto, a ocupação efectiva do território só foi possível nos finais da segunda década do século XX. Até essa altura os colonizadores mantiveram a sua presença regular em alguns enclaves da costa marítima e ao longo do vale do rio Zambeze.

¹ A parte II desta entrevista será publicada no n. 6 deste periódico em março de 2009. De acordo com as normas editoriais desta revista, temo que “Serão aceitas entrevistas entre 5.000 a 10.000 caracteres com espaço a contar da sua primeira à última página”. Entretanto, o material aqui apresentado se constitui em exceção. A mesma foi mesmo assim considerada, avaliada e aceita tendo em vista que contribui sobremaneira para os objetivos deste número da Revista que atende aos objetivos traçados pelo edital CNPq ProÁfrica. Sendo assim, esperamos que nossos leitores e colaboradores compreendam nossa situação..

² Entrevista conduzida à Mestre Cristina Tomo, na altura funcionária do projecto PEB/GTZ, no âmbito da pesquisa que culminou com a apresentação e defesa da minha tese de doutorado intitulada “O resgate do saber das comunidades locais para a melhoria da qualidade do Ensino de Ciências Naturais do Primeiro Grau do Nível Primário, em Moçambique”, enquadrada num convênio entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade Pedagógica de Moçambique.

Em 1962, no dia 25 de junho, três organizações políticas³ constituídas por moçambicanos exilados em países africanos vizinhos fundiram-se dando origem a Frelimo, Movimento de Libertação Nacional que, de 25 de setembro de 1964 a 7 de setembro de 1974 conduziu a Luta Armada de Libertação Nacional (LALN)⁴. Para preparar a transição do território para a sua independência, conforme o previsto no acordo de Lusaka⁵, foi constituído um governo de transição que tomaria posse a 20 de setembro de 1974.

Durante a LALN foi preocupação primordial da Frelimo promover a educação escolar para a população das partes do território que iam sendo libertadas da ocupação e influência colonial. A educação era concebida como um meio de realizar a libertação do povo moçambicano da pesada herança que era o analfabetismo considerado como um dos males de que resultavam o obscurantismo, a ignorância e a superstição. Assim, à medida que a guerra ia-se estendendo por novas áreas territoriais, a Frelimo foi criando as bases de um novo sistema de educação de acordo com os interesses da nova sociedade que se tinha em vista.

O novo sistema educativo contrapunha-se ao sistema colonial que, segundo a Frelimo (MEC, 1980, p. 33), servia “exclusivamente os interesses da burguesia colonial portuguesa, não respondia às necessidades elementares de educação do povo moçambicano.” Assinale-se, entretanto, que os objectivos do novo sistema de educação, durante a luta armada, não

³ As organizações que viriam fundir-se constituindo a Frelimo tinham na sua origem, segundo estudiosos dos processos de descolonização da “África portuguesa” (Cf. MAC QUEEN, 1998, p. 41), um carácter regional e étnico e eram a União Nacional Africana de Moçambique (Manu), cujos promotores eram fundamentalmente do grupo etnolinguístico maconde; União Democrática Nacional de Moçambique (Udenamo), com apoios no sul de Moçambique; e União Nacional Africana de Moçambique Independente (Unami), com apoios em Tete, zona centro do país.

⁴ O fim da guerra de libertação aconteceu à zero hora do dia 8 de setembro de 1974, na sequência da assinatura, no dia anterior, de um acordo em Lusaka, capital zambiana, entre a cúpula da Frelimo e representantes do governo português constituído após o golpe militar que a 25 de abril do mesmo ano depusera o regime fascista português que promovia e sustentava a política colonial.

⁵ No Acordo a parte portuguesa reconhecia na Frelimo a legitimidade reivindicada, garantindo transferir-lhe os poderes, o que culminaria com a proclamação da independência nacional a 25 de junho do ano seguinte. O acordo estabelecia ainda o cessar-fogo à zero hora do dia 8 de setembro e a constituição de um governo de transição que tomaria posse no dia 20 do mesmo mês.

foram, desde o início, definitivamente traçados, pois a sua definição era condicionada pelas transformações revolucionárias da própria luta e consequentes transformações da consciência dos quadros, combatentes e massas. À medida que a Luta Armada de Libertação Nacional se transformava em Revolução Democrática Nacional, definiu-se que o objectivo principal do sistema educativo era formar o Homem Novo, capaz de resolver os problemas da luta revolucionária e ser capaz de transformar a sociedade moçambicana.

Antes da Independência a Educação era eminentemente de elite, de retirar o africano da sua raiz. Quanto mais assimilados fossem, melhor. Quanto mais indivíduos estivessem desligados da sua realidade era melhor para o próprio regime.

O conceito do LEC, que literalmente significa “Ligação Escola Comunidade”, vem da Luta Armada de Libertação Nacional. Durante a luta armada essa filosofia de ligar a comunidade à escola e vice-versa, sempre existiu.

O conceito tinha duas filosofias importantes: uma perpassava pela necessidade de ligação da teoria à prática, o intelecto ao manual e a outra enfatizava a necessidade da comunidade produzir para a sua auto-suficiência. Nós podemos encontrar, logo após a independência, escolas e centros internatos com as suas próprias machambas⁶.

E essas machambas até alimentavam os próprios alunos nas escolas e nos centros internatos. Mais tarde, com o desenvolvimento mesmo da própria Educação, este conceito da produção para o auto-sustento foi se perdendo, prevalecendo mais o discurso teórico que apelava para a necessidade da ligação da teoria à prática.

O cerne deste trabalho é uma entrevista que fiz, no âmbito duma pesquisa de que resultou a dissertação da minha tese de doutoramento. Por

⁶ Machamba é o mesmo que farma, fazenda, campo cultivado.

julgar que em tal entrevista existem elementos que podem ser explorados sob outros ângulos de visão, diferentes daquilo que fora seu escopo inicial, constitui o principal do presente trabalho. Este trabalho procura entender a gênese da Ligação Escola Comunidade (LEC), sua filosofia e como este projecto se relaciona com os saberes locais e o Currículo.

Com base numa entrevista aberta, não estruturada, fui captando um conjunto de elementos que fazem uma ponte entre os saberes das comunidades locais e o conhecimento oficial. Para tanto, depois da entrevista, sistematizei-a, tendo como pano de fundo, variáveis tais como a “relevância da escola e o género”; as “motivações para o negócio”; e o “impacto do LEC nas comunidades locais”.

Tomando como referência as obras de Joseph Campbell, “O poder do mito”; Jurjo Torres Santomé, “O currículo oculto”; Michael Apple “Conhecimento oficial: educação democrática numa era conservadora”; de Jean-Claude Forquin, “A escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar” e o depoimento da entrevistada, o presente trabalho procura relacionar os elementos do dia-a-dia das comunidades com os aspectos curriculares.

Com base em tal entrevista, constatei que os saberes que as comunidades locais detêm, quando bem sistematizados, podem e devem ser apropriados e socializados para o currículo oficial. Ou seja, os saberes locais possuem elementos e têm uma intencionalidade que são de grande valor e que podem e devem ser incorporados para o saber oficial.

Para tanto, torna-se urgente que a Formação de Educadores contemple a possibilidade de apropriação desta riqueza cultural que está presente, às vezes de forma latente nessas comunidades. Outrossim, nessa formação de educadores, deve haver espaço para a criação duma metodologia que leve o educador ao “garimpo”, à procura dos saberes locais junto às comunidades, por forma a que seja capaz de “apreender” o que existe de universal no saber local, convertendo-o em saber escolar.

1 Entrevista com a Dra. Cristina Tomo a propósito do projecto LEC

A entrevista com a coordenadora adjunta do PEB/GTZ⁷ decorreu numa tarde de sol do dia 11 de janeiro de 2000, no seu gabinete de trabalho, situado numa das artérias do bairro residencial da Ponta – Gêa, cidade da Beira⁸.

Num gabinete equipado sem muito luxo: uma mesa comprida, duas cadeiras simples, num canto o telefone e nas paredes imagens fotográficas visualizando momentos de actuação do projecto LEC no campo.

A entrevistada, uma senhora simpática e muito eloquente, a doutora Cristina Tomo, mestrada em Educação, recebeu-me com um sorriso convidando-me para sentar.

Antes de o fazer porém , dispara: “Vai um café?”

E ela toma as rédeas da entrevista e avança com a pergunta: “De que vamos falar?”

“Do LEC”! Replico. E antes de colocar a pergunta, ela começou a falar. Mas a iniciativa dela foi boa, na medida em que trazia na manga a ideia de a entrevista ser aberta, não estruturada, e esta abertura facilitou sobremaneira a posição do entrevistador, uma vez que criou, “...uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde...” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

O facto da entrevista não ser estruturada veio mesmo a propósito, perante a postura da entrevistada, pois que aqui

[...] não há uma imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com

⁷ GTZ é uma Organização Não - Governamental (O.N.G.) Alemã, que traduzido em português significa: Sociedade Alemã de Cooperação Técnica.

⁸ Beira é a segunda maior cidade de Moçambique e é a capital da Província de Sofala.

base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33)

E foi o que aconteceu: devido à mútua aceitação, resultante de um preparo antecipado da entrevista, a mesma decorreu num ambiente de cordialidade. As informações, de que precisava da entrevistada, saíram sem nenhum esforço. Ela começou assim:

Cristina Tomo: Antes da independência a Educação era eminentemente de elite, de retirar o africano da sua raiz. Quanto mais assimilados fossem, melhor. Quanto mais indivíduos estivessem desligados da sua realidade era melhor para o próprio regime.

Sem lhe fazer pergunta nenhuma, ela pergunta-se: “Donde vem o conceito do LEC?”. E ela própria responde:

Cristina Tomo: O conceito do LEC vem da Luta Armada de Libertação Nacional. Este não é um conceito novo. Agora estamos a reativá-lo. Temos provas que durante a luta armada essa filosofia de ligar a comunidade à escola e vice-versa, sempre existiu. O conceito tinha duas filosofias importantes: uma perpassava pela necessidade de ligação da teoria à prática, o intelecto ao manual e a outra enfatizava a necessidade da comunidade produzir para a sua auto-suficiência. Nós podemos encontrar, logo após a independência, escolas e centros internatos com as suas próprias machambas. E essas machambas até alimentavam os próprios alunos nas escolas e nos centros internatos. Mais tarde, com o desenvolvimento mesmo da própria Educação, este conceito da produção para o auto-sustento foi se perdendo, prevalecendo mais o discurso teórico que apelava para a necessidade da ligação da teoria à prática. E nós fomos vivendo esta experiência que nunca foi questionada a nível das comunidades. Porque as comunidades sentiam que a Educação era delas e a própria escola sentia-se

inserida na comunidade. A experiência foi evoluindo e nos últimos anos, parou-se um pouco por várias razões e uma delas e a não menos importante é política: lembra-se que em 1985/86 houve um conceito do LEC mais fomentado pela Unicef⁹, quando foi do projecto baseado no Centro de Formação de Professores na comunidade de Inhamissa, na Província de Gaza¹⁰? A filosofia deste projecto perpassava pela necessidade da ligação entre a formação de professores e a comunidade onde este professor iria servir. Esta experiência foi muito famosa. Este projecto foi baptizado com o nome de Prones, o que significa, Programa a Nossa Escola. Este projecto vingou toda década de 80 e mesmo até hoje, existem vestígios deste projecto em algumas províncias do país, sempre objectivando fazer a ligação da escola com a comunidade. Na medida em que o tempo ia passando, as experiências e as práticas iam mudando. Para dizer-te a verdade, o impacto deste projecto, neste momento, não o conheço. Então o programa desenvolveu-se, com muitos recursos, muitos financiamentos e o impacto disso poderá saber mais tarde se passar por Mined¹¹ com as pessoas que estão lá e ligadas ao programa.”

Jó Capece: Na sua opinião, este LEC que acaba de descrever não tem a mesma vitalidade nos dias que correm. Há uma explicação plausível para...

Não foi necessário que terminasse o meu raciocínio e a resposta veio:

Cristina Tomo: Não é muito simples explicar isso, mas a razão disso pode ser explicada tomando como o pano de fundo as políticas educacionais e a da vida política que o país atravessava no momento. Lembra-se que durante a luta armada, o envolvimento das populações era maior. O envolvimento na

⁹ Unicef é a sigla que significa: Fundo das Nações Unidas para a Infância.

¹⁰ Gaza é uma das Províncias do País e se situa na região Sul. Sua capital é a cidade de Xai-Xai.

¹¹ Mined é a sigla do ministério moçambicano de Educação: Ministério da Educação. Esta designação foi na altura da entrevista. Desde as eleições legislativas e presidenciais de 2004, este ministério passou-se a ostentar a sigla de MEC, que quer dizer, Ministério de Educação e Cultura.

vida da escola, na vida do professor e mesmo da do próprio aluno. Na altura, a entrega pelo trabalho era maior. E isso aconteceu até pouco depois de independência, até 1980-81, em que as pessoas viviam momentos eufóricos devido à independência do país. À medida que o tempo ia passando, as pessoas começaram a olhar para as tarefas antes voluntárias, como tarefas “a mais” e o discurso frequente das populações era: “isto não está no meu quantificador, então eu não vou investir o meu tempo nisto”. Era mais isso. Porque um trabalho comunitário está fora das quatro paredes do processo de ensino e aprendizagem. É um trabalho de entrega e de participação. A maior parte das acções são extra-aulas, aquela aula convencional. Então, as pessoas começam a ficar relutantes para uma coisa que acham estar a mais, que não lhes traz um benefício imediato.

Faz uma pausa, dá um gole de água e aproveitei o momento para rebater:

Jó Capece: Também o facto de nos últimos dias a questão monetária ter ocupado o *modus vivendi*¹² das pessoas terá a sua influência no comportamento das...?

Nova interrupção e a resposta não se fez esperar:

Cristina Tomo: Exactamente! E este aspecto até pode reter, quando estiver com alguém do Mined, tente pressionar e vai ver que mesmo depois da independência, até se introduzir o projecto da Unicef, o Programa a Nossa Escola, as coisas corriam normalmente. Quando se introduz o projecto da Unicef, gastam-se rios de dinheiro. Então, as pessoas começam e aperceber-se que aí há dinheiro e onde há dinheiro, então temos que aproveitar um pouco. E essa pode ser uma das razões que fez com que as pessoas ficassem a espera ou reduzissem toda a sua participação.

¹² O grifo é meu

Jó Capece: E neste momento, qual é a realidade? Será que existem dois LECs, um gestado da luta armada que teve como génese o da Unicef e o vosso, que está sob os auspícios da GTZ?

Cristina Tomo: Não! O conceito LEC existe e sempre foi o mesmo. A aplicação do conceito, a sua filosofia existe e mantém-se: a escola tem que estar ligada à comunidade. E isto está regulado num documento do Mined sobre o LEC. Isto está lá e claro para todos. Agora, como as pessoas aplicam, isso é que é diferente. Agora, a pergunta devia ser, o que é que o regulamento diz e o que é a prática? Antigamente, enquanto o LEC impunha a necessidade de tu teres um filho na escola, como condição de vínculo entre a escola e a comunidade, hoje a coisa é diferente: o conceito do LEC hoje não implica que tu tenhas um filho na escola para que esteja ligado a ela. Tens que estar ligado à escola porque sabes que é uma instituição válida para a tua comunidade, independentemente de ter ou não um filho matriculado naquela escola. É esta a grande diferença. Vai encontrar em muitas escolas de diversas províncias, mesmo a nível de Sofala¹³ onde nós estamos a actuar, você vai encontrar, dizia, a ligação, e dizem as comunidades a viva voz: “nós temos a ligação escola-comunidade!”. E você questiona: “quem são os corpos directivos, os promotores, os organizadores?” São os encarregados de educação. Ao passo que, o que nós estamos a explorar neste momento vai para além disso: queremos não só o envolvimento dos encarregados de educação, mas toda a comunidade onde a escola está inserida. É esse o nosso novo conceito do LEC, que poderia dizer que não é tão novo: reactiva mais aquele conceito da luta armada, porque mesmo naquela altura, não tinha nada a ver com o encarregado de educação.

Não muito satisfeito com a resposta, nova insistência:

¹³ Sofala é uma das províncias de Moçambique. É equivalente a “Estado”, no Brasil.

Jó Capece: Mas, a questão que se pretende saber é: o LEC com a filosofia do Mined, a nível do país, está moribundo, faleceu ou ainda é vital?

Cristina Tomo: O LEC existe e é vital. Vai encontrar o LEC sim, talvez seja necessário definir o conceito para evitar um possível mal entendido. O LEC é esta relação de cooperação, de parceria que existe entre a escola e a comunidade. Eu vou dizer porquê. Talvez porque é pensar um pouco mais para além desta filosofia. Por que é que isso acontece? Acontece quando se apercebe que a escola está lá e a comunidade olha para escola e diz: “eu!? aquela escola é do governo, eu não tenho nada a ver com a escola”. É a partir deste posicionamento da comunidade que surgiu a necessidade de se instalar uma instituição para aproximar a escola com a comunidade. Porque, efectivamente, se a escola fosse da comunidade, não tínhamos que a ligar a nada. O grande problema neste momento é este e é o problema que nós encontramos aqui em Sofala. Porque a maior parte das pessoas perguntam: “Mas qual é o envolvimento do LEC no vosso projecto?” E nós dissemos que tem envolvimento sim. Porque o conceito não é novo, é antigo. Mas o que aconteceu é que é diferente. O que aconteceu é que, há guerra de dezasseis anos, depois há o Acordo Geral de Paz. Depois deste acordo, há uma relativa tranquilidade das populações e as escolas começam a ser reconstruídas e reabrem. Então, as populações que estavam naquelas zonas, que nós poderíamos chamar de zonas de guerra, quando viram a escola a ser reconstruída, reabilitada, depois afecto ali um professor, eles olham para a escola e dizem: “Ah, essa escola é do governo.” As crianças, que são daquela povoação vão à escola, mas as próprias populações da povoação continuam a olhar para a escola como se ela fosse apenas do governo e não delas. Tu vais para lá e dizes: “encarregados de educação, comunidades, as crianças faltam, as crianças não estudam”. Eles ficam a olhar para ti, indiferentes, como se nada estivesse a acontecer e dizem: “é a escola do governo”. Então, quando nós surgimos, é para tentar inverter e dizer:

“nossos amigos, olha, essa escola não é do governo. O que o governo fez de facto é trazer-vos um professor e está aqui e construiu-vos essas paredes. Se vocês acharem que essa escola é do governo e não a precisam, não tem problema. Nós vamos tirar esse professor e vamos entregar a outra povoação onde houver necessidade. Quando vocês se organizarem e sentirem a necessidade de terem uma escola, muito bem, vão à Direcção Provincial de Educação e peçam uma escola!” É aí onde reside a diferença do conceito. Claro que não dizemos exactamente assim, com essas palavras, mas tu tens que realizar um trabalho no sentido de fazer ver aquela população que aquela escola que está lá e que foi reabilitada, não é escola do governo, nem do partido no poder, nem é de qualquer outro partido que vier. É escola da população porque vocês a precisam. Então, para tu convenceres essas pessoas tens que fazer um trabalho com essas pessoas. Não tens que fazer um trabalho só com os pais que têm as crianças na escola. Tens que fazer um trabalho com toda a comunidade. Então nós optamos por fazer o trabalho com os régulos¹⁴, que são os detentores do poder local e que são efectivamente pessoas que mandam nas comunidades.

Nem tanto o administrador. Porque o administrador é uma figura imposta. Mas, se tu fores ao régulo, se fores ao pastor daquela religião e daquela comunidade, tu entras perfeitamente naquela comunidade, sentas com as pessoas, conversas, fazes o estudo do meio, das necessidades das pessoas, eles contam mil e uma coisas, querem isso, querem aquilo. Uns diziam que queriam uma moagem, outros queriam poços de água, outros queriam Centros de Saúde. Muito poucos até diziam que queriam mais escolas, mais salas de aulas, muito poucos mesmo.

Nova inquietação pairou o ambiente e antes que ela prosseguisse na sua explanação, uma indagação:

Jó Capece: Mas, a vossa abrangência chega até ao nível de moagens?

¹⁴ Régulos são representantes das autoridades locais dum determinado povoado.

E ela:

Cristina Tomo: Aí é que está a pergunta: quando tu fazes o estudo do meio, o levantamento das necessidades, tu tens a ideia do que queres no teu projecto. Mas, se tu vais com esta ideia fechada, fixa, tu não vais conseguir o objectivo. Tens que abrir. Então, nós servimos de *pombos-correio*, podíamos dizer assim, de ponte. Chegamos lá, sentamos e indagamos: “Quais são os vossos problemas e quais são as vossas necessidades?” Eles relatavam tudo. Então nós fazíamos o sumário de tudo e dizíamos depois: “O que nós podemos fazer mais ou menos nesta área é isto e aquilo. Este lote de problemas que não podemos responder, nós também vamos levar esta preocupação aos outros”. O lote que pertencia à Saúde, entregamos à Saúde. O lote que pertencia à Agricultura e Águas, entregamos às respectivas Direcções Provinciais. E inclusive, numa comunidade, conseguimos uma moageira. Nós não tínhamos ideia nenhuma quem iria lá montar a referida moageira. Então houve um membro da comunidade que diz assim: “Ah...mas eu preciso colocar uma moageira, onde é que posso colocar uma moageira, onde é que há mais carência das populações de moerem os seus cereais?” Nós dissemos: “Ah... nós temos uma comunidade que está bem organizada. Faça o favor de colocar naquela povoação aí”. Então, estas comunidades já têm as suas moageiras e estão bem contentes e são essas comunidades hoje que são bem capazes de dizer, perante nós e perante qualquer técnico da Direcção Provincial de Educação: “Nós não queremos o professor fulano ou beltrano, porque chega bêbado ou porque faz isto ou aquilo anormal para a vida da comunidade”. Quer dizer, as comunidades já têm autoridade. Não sofrem pressão ou chantagem nem do professor e nem do governo. Elas têm a autoridade. Automaticamente, temos que corresponder às suas expectativas, sem fazer ouvidos de mercador aos seus pedidos e dizer assim: “Ah sim, ouvimos.” para volta e meia, não resolvermos os seus problemas. Então há esta aproximação. E,

enquanto nós reactivamos este conceito, quando nós entramos e sentamos, (...) porque o conceito anterior, era do Mined: a filosofia do ministério com directrizes. Se for a ver todos os documentos dizem taxativamente assim, mais ou menos: “A escola deve fazer isto, a escola deve fazer aquilo, a comunidade deve fazer isto, a comunidade deve fazer aquilo.” Nós entramos de modo diferente: nós entramos debaixo. Até agora, estão todos eles, mesmo nos distritos de expansão, dizendo: “Nós queremos manual do LEC”. Até podíamos fazer uma brochura. Mas eu disse que não. Eu não sou concordante disso. Eu não vou escrever o que eles devem fazer. As tarefas, as responsabilidades, devem partir das necessidades sentidas na comunidade. O que eu devo fazer é dizer ao grupo: “Ah, temos este problema. A minha experiência é essa, com problemas deste gênero.” Eu, como sou uma pessoa ligada a outras experiências, digo assim: “Que tal se vocês fizessem assim, porque no sítio x, experimentou-se isso e o resultado foi esse.” Porque, se eles tiverem o guião, a tendência deles, principalmente os nossos professores é dizerem: “A comissão do LEC deve ser formada de dez elementos.” E já encontramos dez pessoas paradas e sem fazerem nada. E nós perguntávamos: “O que é que tu és?” e respondia: “Sou responsável do desporto”. E nós insistíamos: “O que é que tu fazes?” e a resposta vinha: “Ah, ...o senhor director ainda não disse o que é que eu deveria fazer”. E nós dizíamos: “É preferível não ter um responsável do desporto porque você não sente a necessidade desse órgão, dessa estrutura.” Então nós optamos por deixar que as comunidades, que a própria escola sinta e descubra o que é que de facto quer. Quando nos apresentam as necessidades, nós por detrás, entregamos os meios. É o que estamos a fazer agora..

Depois dessa explanação, faz uma pausa, sorve mais um gole do seu café, olha para mim de soslaio, como quem quisesse pedir para que terminássemos a conversa, convencida de ter esgotado tudo o que tinha para dizer. Retribuo o olhar de conviência para lhe deixar meio à vontade, como

se de facto estivesse corroborando com as suas intenções e volto à carga, perante a sua estupefacção:

Jó Capece: Mas quais têm sido as necessidades deles?

Novo olhar, nova pausa, levanta-se da cadeira e fixa o olhar para uma série de gravuras presas nas quatro paredes da sua sala de trabalho, como que estivesse procurando inspiração para mais uma batalha de respostas, senta-se e quando menos esperava, as palavras dela começaram a fluir, qual a água escorrendo, rio abaixo!

Cristina Tomo: São muito simples e são tão simples, que são muito significativas para o processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo: nós sentimos que nessas comunidades há o problema da água. Ela fica muito longe e você repara que nessas comunidades a menina é que tem que fazer tudo, acorda logo cedo de manhã, varre a casa e o quintal, lava a loiça, tem que ir buscar a água, e depois é que ela tem que ir à escola. Uma escola que dista cerca de cinco quilómetros da sua residência. Essa menina de certeza vai chegar atrasada e o professor começará a gritar: “A menina chega sempre tarde, por isso não sabe isso mais aquilo.” Ao chegar à escola, esta menina já estará cansada. A primeira coisa que vai fazer é descansar e fica a dormir em plena aula. E o professor começa a dizer: “As meninas não prestam, dormem, são preguiçosas”. Não acompanham todo o quotidiano delas. Digo meninas porque é o caso flagrante. Mas do rapaz também, o problema é similar. Então essa menina, apresenta-se com estes défices logo à partida. E o seu processo de ensino e aprendizagem há-de ser mais lento e exige-se muita paciência para acompanhar essa menina e é preciso que o professor insista nela, para que ela tenha um bom aproveitamento. E, normalmente a tendência qual é? Que esta menina falte...

Nova interrupção, desta feita para atender a uma chamada telefónica. Depois disso, retoma, como se nada tivesse acontecido. Mas nota-se nas

suas feições um ar indisfarçado de fadiga, pois que, apesar de termos o ar condicionado no gabinete, o ambiente exterior rondava os quarenta graus centígrados. Mesmo assim, retoma a explanação, com o mesmo vigor:

Cristina Tomo: ...e a menina começa a dormir e dormindo ela não aproveita. A agravar isso, é o comportamento do professor perante ela, com palavras nada encorajadoras, onde não faltam adjetivos como: “As meninas são *preguiçosas*, por que têm pouca inteligência, porque o lugar delas é na cozinha, que esta coisa de estudar é para homens e por aí em diante”. Se tu conseguires identificar o problema que faz com esta menina tenha estes problemas na escola, já é muito bom. E quando nós identificamos este tipo de problema, pomos um furo de água perto. E já há furos de água nas comunidades que identificamos e as meninas já percorrem curtas distâncias para ir buscar água. Já é uma vantagem. Outro problema, caso concreto de Sofala é que, se for às estatísticas, vai ver quantas meninas existem na escola. É um número insignificante! O caso concreto do distrito de Caia, por exemplo, você tem meninas na primeira classe¹⁵. Na segunda classe, na terceira classe, és capaz encontrar uma escola inteira sem meninas. Na quarta classe já não digo, na quinta classe, sexta e sétima classes, zero.

Arriscou-se mais uma pergunta, pois notou-se que fez uma pausa, dando a entender que já havia respondido integralmente a anterior:

Jó Capece: E um dos motivos pode ser este?

Cristina Tomo: Um dos motivos pode ser este e outro que eu ia dizer é a relevância da escola. O rapaz vá que não vá, porque os pais, enfim, a comunidade diz: “o meu filho pode estudar para ser um professor”. Porque o pai vê um exemplo de professor na comunidade; “o meu filho pode estudar para ser um enfermeiro”, porque o pai vê um enfermeiro trabalhando na comunidade. No caso das meninas, não há nenhuma referência, não há

¹⁵ Classe é o equivalente à “série” na realidade brasileira.

modelos nas comunidades que sirvam de estímulos para as meninas: não vêem nenhuma professora, nenhuma enfermeira, nenhuma funcionária da agricultura ou de uma outra instituição que sirva de incentivo à menina. Tudo à sua volta são funcionários e, funcionárias, zero! A mulher para que serve? Para ficar em casa, cuidar dela e fazer filhos? Então, quando essa menina atinge a puberdade, tem a primeira menstruação, não mais vai à escola. Fazer o quê? Fica em casa a fazer filhos. Já está casada. Normalmente ela entra tarde, não aos sete anos. Vai para a escola com oito, nove ou mesmo dez anos, não é? Você sabe que a estrutura física das meninas lá do campo é menos desenvolvida, em termos físicos. Você vê uma menina raquítica, baixinha, você pensa que é bebê, enquanto já é uma mulher. Então são essas meninas que começam a fazer filhos muito cedo e deixam de estudar. E se nós tivermos referência nas comunidades, pode ser um chamariz para as meninas frequentarem a escola. Nós encontramos este problema e dissemos: “vamos apoiar a integração das professoras e mandamos professoras para as comunidades”. Professoras jovens e acabadas de sair do Centro de Formação, com o objectivo de servirem de modelo, de incentivo para as alunas. O outro aspecto que nós constatamos é que mesmo com a colocação desta professora, ainda continua o problema da desistência na terceira e quarta classe. Para contornarmos este problema dissemos: “vamos pôr máquinas de costura na escola!”. Então nós começamos desde 1998 com este projecto de colocar as máquinas de costura nas comunidades. É o que você vê aí!

E neste momento levanta-se e mostra uma gravura colada numa das paredes do gabinete, onde ilustra meninas costurando e no fundo, salas de aulas. Depois desta breve ilustração, volta a retomar o seu assento e prossegue:

Cristina Tomo: O que aconteceu foi que, no fim de 1999, nós descobrimos no segundo semestre, que as meninas que tinham desistido, quando viram as

máquinas de costura na escola, vieram. Primeiro porque elas não sabiam da sua existência. E como estratégia, nós dissemos informalmente: “Se aparecer uma menina da comunidade e querer aprender a manejar a máquina, vocês aceitem”. Mas a escola fez o contrário e disse: “Não! Primeiro vamos insistir nas meninas que já estão matriculadas”. Então as outras vinham e espreitavam e iam-se embora, vinham, espreitavam e iam-se embora. As tantas começaram a julgar: “Ah... eu para aprender a costura tenho que me matricular e depressa”. Então estão a se matricular, como condição de aprenderem a manejar as máquinas de costura. E este trabalho é uma actividade extra-escolar. E estas actividades ocorrem normalmente no período da tarde e são assistidas por um monitor que lhes ensina a costurar. Neste momento também temos este problema: só temos um único monitor na zona toda. Não temos uma única senhora que saiba costurar. Então fomos buscar um senhor. Estamos a ver de entre as senhoras que existem na zona, alguém que possa aprender rapidamente para poder ensinar as meninas. Assim serviria de modelo, para catalisar a vinda de mais meninas na escola. O nosso objectivo central era chamar mais meninas para a escola e estão a ir. Interessante: há uma escola em Kamba¹⁶. É essa! (e neste momento levanta-se de novo para mostrar a localização da escola de Kamba, numa das gravuras coladas na parede). Não, é esta, é esta. (e aponta para a foto que correspondia à escola de Kamba). Aqui temos a única monitora. E lá, um grupo de meninas que tinha desistido voltou. Agora estão na terceira, quarta e quinta classes. Eu prometi a este grupo que está na quinta classe, que se passasse de classe, iria colocá-las na Missão de Murrassa¹⁷. Eu já falei com as *irmãs* missionárias de Murrassa neste sentido. Então as *irmãs* disseram que não havia problema e que tinha lugares para estas meninas,

¹⁶ Kamba é uma localidade que faz parte do distrito de Caia, a norte da província de Sofala.

¹⁷ Murrassa era, no tempo colonial, um dos importantes centros missionários sob a égide da Igreja Católica. Depois da Independência, esta como muitas outras, foi nacionalizada. O novo ordenamento no país, dá possibilidades para que as forças da Sociedade Civil que “perderam” as suas instalações à luz das nacionalizações decretadas a 24 de julho de 1976, as readquiriram. Isto explica por que hoje, são as *irmãs* missionárias que controlam a Missão de Murrassa.

para completarem o ensino primário, fazendo a sexta e a sétima classes. E já é um incentivo para essas meninas. E se nós não tivéssemos feito isso, essas meninas hoje, algumas delas já estariam com bebês.

Nova insistência:

Jó Capece: E outros problemas...?

Risos, mas não abandona a serenidade:

Cristina Tomo: ...outros problemas, humm, são vários. O que é gratificante e importante é ver que, o que nós queremos é ir para um objectivo final, embora que a metodologia, o percurso todo, leve-nos a mudança constante de estratégias. E a filosofia do nosso projecto é essa: mais meninas na escola e vê-las a terminar o nível, pelo menos a sétima classe. Essa tem que ser a garantia: a menina entrou e tem que ir até a quinta classe e ver se ela pode chegar até a sétima classe, nas escolas que existem na comunidade ou perto dela.

Perante a insistência da interlocutora, de enfatizar as acções do LEC, mais do lado de apoio material às comunidades em detrimento de acções pedagógicas que pudessem eventualmente criar mudanças não só nos professores como também nas acções da própria comunidade, mais uma indagação:

Jó Capece: Estava a ler os propósitos do LEC num outro ângulo; na perspectiva da vossa intervenção objectivando a criação de mudanças no processo de ensino e aprendizagem, com acções concretas voltadas para o professor, para que este não se limite apenas a usar os Manuais emanados pelas políticas públicas educacionais do país como autênticas receitas no seu labor quotidiano, como aliás e infelizmente ocorre hoje nas nossas práticas pedagógicas...

Cristina Tomo: Essa é até uma das intenções do LEC: o da ligação entre a teoria e a prática, tentando abordar os aspectos teóricos dos conteúdos

curriculares que se tratam na sala de aulas, em ligação com o quotidiano das populações que circundam a escola. Mas se for a ver esta intenção de ligação da teoria com a prática, fica só no plano discursivo. Na prática pedagógica quotidiana a realidade é bem diferente: se for a ver, todo nosso professor nunca sai das quatro paredes que limitam a escola, nem que tenha para dizer que a constituição da folha é esta, a folha da mandioqueira, por exemplo, é essa. Ele não é capaz de sair da sala de aulas e ir arrancar a folha da mandioqueira. Portanto, isso já é um outro problema. Eu já nem diria que é um problema da comunidade em si. Este é o problema como esse professor é formado. É um problema de âmbito pedagógico. Eu neste momento, para lhe ser franca, neste LEC, não estava muito preocupada com esta área porque é uma área que o meu colega está a tratar que é a da supervisão pedagógica, melhoramento do processo de ensino e aprendizagem na sala de aulas. Eu estava mais preocupada com a relevância do ensino em termos de, se esta criança termina o nível, o que é capaz de fazer na comunidade, para servir a própria comunidade. Então eu iria dizer que os nossos conteúdos curriculares, por exemplo, no caso concreto do ensino primário do primeiro grau, não te ensinam nada, nada para a vida prática, nada mesmo. E agora a filosofia é: sensibilizar esta comunidade que a escola não acaba aí com a quinta classe. Ele poderá ir mais além para atender as habilidades práticas para incutir na comunidade. Porque da primeira a quinta classe como pode ver, não há nada que ensine a desenvolver acções práticas na comunidade do aluno. Mas, com a transformação curricular em que eu também sou responsável, se for a ver a proposta do Mined, deu vinte a trinta por cento da grade curricular para que o professor se ocupe das actividades locais, portanto, dos conteúdos locais. Aí, teremos muitas possibilidades de abertura de dizer: “Senhor professor! Tem este tempo que não é nem para matemática, nem para história e nem para geografia e não é para qualquer que seja a disciplina. É para ensinares os conteúdos locais. Quais são as necessidades em termos de aprendizagem

locais para que esse ensino seja relevante para as comunidades?”. Então ele automaticamente (?) tem que sair das quatro paredes e ir à comunidade. E, como a comunidade é uma comunidade, a representação desta comunidade é esta comissão de LEC. Ele já tem um local onde ir buscar os conteúdos. Ele já vai ter um local onde vai buscar a experiência e inclusive até as pessoas podem vir a escola, a sala de aulas, dar essa experiência da comunidade.

Perante a leitura do actual cenário do nosso professor na vertente da sua formação, que parece não ser muito abonatória, veio a questão:

Jó Capece: Mas, será que o professor que temos estará preparado para *buscar* esta experiência da comunidade?

E a resposta não se fez esperar:

Cristina Tomo: Temos que preparar! Esta é a filosofia.

E depois a interlocutora muda o discurso, tornando-o mais impessoal:

Cristina Tomo: ...Têm que ser preparados.

E depois, uma nova mudança:

Cristina Tomo: Estamos preparados para isso. Já começamos com seminários, preparação dos técnicos provinciais e distritais, para, quando se introduzir esse novo currículo, as pessoas estarem já preparadas a identificarem os conteúdos programáticos a integrar nos tais vinte por cento¹⁸.

Por sentir que não satisfiz a questão, por denotar nesta passagem mais um discurso político, em que há o habitual defasamento entre o que se diz e o que se faz, foi necessário insistir:

¹⁸ Vinte por cento é, segundo a entrevistada, o tempo que no novo figurino da chamada reforma curricular que se diz em estudo, prevê para que o professor, por si só, se dedique a apropriar-se dos saberes das comunidades locais para o currículo oficial.

Jó Capece: A senhora acha que vai funcionar se tomarmos em conta o perfil do professor que temos neste momento, mormente pela sua capacidade, por aquilo que é a sua prática pedagógica. No meio de tudo isso, acha a senhora que ele vai ser capaz de satisfazer essa componente?

Ela sempre confiante, como sabendo realmente com que *linhas se cose*, responde com a mesma convicção e lucidez:

Cristina Tomo: Eu penso que vai ser. Porque se o currículo tem um sistema de avaliação, o próprio sistema de avaliação vai mostrar o que é que foi realizado e que não foi. Porque os vinte por cento do tempo curricular não é pouco! Se o professor não vai cumprir, automaticamente (?) vai se ver que não o fez. Isto vai ser parte de um programa que ele tem que cumprir. Já não vai ser uma coisa de vontade ou da iniciativa individual de um professor. Vai ser uma coisa estruturada e ele tem que o fazer.

A resposta não foi satisfatória e por isso uma nova insistência:

Jó Capece: Uma das coisas que faz com que haja desmotivação no aluno em relação à escola, é que a comunidade não consegue ver os seus anseios reflectidos nele. Ou seja, o que se ensina na escola, não é o que a comunidade desejaria que fosse. Nesta transformação curricular, a comunidade foi ouvida?

Cristina Tomo: Antes da elaboração do currículo houve um estudo e há indicações para isso. A recolha começou da base, nas comunidades, escolas, distritos, províncias e a nação. Agora a nação é que diz: “nós reservamos esse tempo. Cada comunidade da escola agora vai dizer o que vai fazer. Não vai ditar o que vai ser feito.”

Depois desta explanação, as minhas dúvidas avolumaram-se. E o motivo não era para menos: é que, sendo o exame (pelo menos até nos dias que correm), de carácter nacional, como conciliar a introdução nele de

conteúdos inerentes a cada realidade? E para satisfazer essa minha inquietação, questionei:

Jó Capece: Perante esse novo cenário, o exame como vai ser? Vai ser local ou vai continuar nacional?

Uma hesitação, titubeia, mas acaba respondendo:

Cristina Tomo: Provavelmente vai ser (...) há conteúdos que podemos dizer que são gerais para todos e há-de haver uma parte que vai ser para cada região, para cada zona. Por exemplo, no caso de Sofala, pode ser para Sofala província. Mas mesmo aí, há diferenças: Chibabava é diferente da Beira. Então o que for dado em Chibabava vai ser contemplado e o que vai ser dado na Beira, também vai ser contemplado¹⁹. É o que está previsto. Agora como vai ser dado na prática, vamos ver, vamos aguardar. E veja-lá uma observação muito importante que faz, quando diz que muitas vezes as comunidades não vêm o valor da escola. É o que acontece com a desistência das raparigas. Quando elas chegam na terceira classe não sabem fazer mais nada. Então as comunidades preferem que elas continuem a ir para a machamba e a cuidar das crianças, porque não sabem o que vai fazer com elas com apenas a terceira classe de escolarização. Eu digo, por exemplo, pela experiência própria, na zona onde nós estamos a trabalhar, parecendo incrível, por mais caricato que pareça, toda criança que faz a quinta classe, é negociante. Criança, digo jovens, adolescentes, rapazes e também meninas: vão a Malawi²⁰, compram e trazem mercadorias e vêm vender a Moçambique. E nós olhamos para aquilo numa indiferença total e dissemos: “Ah, são do txungamoyo²¹”. Mas é a sobrevivência daquela população,

¹⁹ Na altura da entrevista, era antes de introdução do Currículo em alusão. A realidade actual, depois da introdução do mesmo, é que os exames continuam a ser de âmbito nacional.

²⁰ Malawi é um país que faz fronteira com Moçambique à Oeste.

²¹ Txungamoyo é um termo de língua local chindau. Ela é composta de duas partículas que são Txunga e moyo. A primeira significa “pegar” e a segunda, significa “coração”. Assim, o termo txungamoyo, traduzido literalmente tem o significado de “pegar o seu coração”. Aqui o termo “pegar o seu coração” tem uma conotação metafórica, uma vez que advém do seguinte facto: Na verdade, txungamoyo é um comércio informal, cuja a prática é proibida pelas autoridades político-administrativas do país. Daí que, não raras

porque elas, a partir daquele negócio, conseguem satisfazer as suas necessidades básicas. Então, perante este cenário a interrogação que se coloca é a seguinte: por que não olharmos seriamente para esta questão? É uma coisa que não podemos ter vergonha dela e a nossa postura seria de encarar com normalidade esta área de comércio informal e seriamente.

Pelo rumo que tomava a conversa, mais uma questão:

Jó Capece: Disse que temos que tomar o comércio informal seriamente, quer dar a entender com isso, que se devia trazer este aspecto nos currículos escolares?

Cristina Tomo: Sim senhor!

Jó Capece: E de que modo acha que isso se poderia efectivar?

E a resposta veio, contrariamente a minha expectativa, de forma interrogativa:

Cristina Tomo: O que é necessário para tu teres um bom rendimento para o teu negócio?

E a resposta a essa pergunta foi dada pela minha interlocutora, como se estivesse monologando:

Cristina Tomo: Eles fazem o estudo do mercado. Não compram qualquer coisa do Malawi. Eles compram coisas que sabem que tem saída em Moçambique. E isso exige uma habilidade na prospecção do mercado, no sentido de avaliar que mercadorias têm muita demanda e em que períodos e regiões. Este pormenor evita que eles não tragam uma mercadoria sem saída no mercado.

E eu insistindo:

vezes, os prevaricadores desta proibição são perseguidos pelos homens de lei e ordem. O acto de fuga desta perseguição é “salve quem puder”, ou seja, que cada um “agarre o seu coração” para empreender a fuga aos policiais.

Jó Capece: Na sua opinião, como é que eles fazem este estudo sem no entanto serem detentores de grandes bases escolares, já que o grau de escolaridade que possuem não lhes outorga estas premissas?

Cristina Tomo: Eles fazem esse estudo só que de maneira empírica. Mas também por que a necessidade de sobrevivência ensinou-lhes esta habilidade sem que seja necessário sentar nos bancos da escola. Então a questão que se coloca é esta: “por que é que nós não pegamos nesta necessidade e transformá-la num conteúdo curricular?”

Meio satisfeito com a resposta, desviei o rumo da conversa, retornando-a à questão da percentagem proposta na transformação curricular em andamento, por isso, rebati:

Jó Capece: Voltando à questão dos vinte por cento a que se referiu anteriormente, como fazendo parte dum dos aspectos da revisão curricular, na sua opinião, como é que acha que o professor vai trabalhar essa percentagem?

Cristina Tomo: Tem várias maneiras: ele, o professor tem de sentar com a comunidade (...), não pode ser aquele professor chamado “enviado do Mined”. Tem que ser um professor que estude as necessidades da comunidade. Ele tem que fazer o estudo.

Não totalmente satisfeito, nova questão:

Jó Capece: Mas isso não passaria necessariamente por uma formação...

Não deixou que terminasse o fio da meada do raciocínio, talvez pela perspicácia da sua performance, e eis que pega num ponto da teia e a desenvolve, como se adivinhasse a ponta final da minha inquietação:

Cristina Tomo: É isto que estamos a dizer: há-de se formar o professor!

Pela impessoalidade da resposta, e por causa deste futuro indefinido, quis saber se haviam já acções concretas em curso visando responder a esta

situação e a resposta não se fez esperar, mas de modo titubeante e sem aquela convicção que lhe é habitual:

Cristina Tomo: Humm, humm, a experimentação deste programa começa em 2003, parece, ya²², 2003. E a componente de formação está dependente da capacidade de cada província. Porque, se formos a esperar que todos os professores estejam formados, do género daquela formação, não vai funcionar.²³

Entrevistada

Cristina Daniel Matere Tomo nasceu a 2 de Fevereiro de 1952, na localidade de Mutanda, Distrito do Búzi, Província de Sofala, em Moçambique. É Bacharel em Ciências de Educação, pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Maputo – Moçambique e Mestre em Psicologia Educacional para Crianças com Necessidades Especiais, pelo Institute of Education, University of London. Actualmente é Directora Nacional, no Ministério da Educação e Cultura, em Maputo – Moçambique. Tem realizado trabalhos de pesquisa e consultoria, com destaque nas seguintes: “Teachers Attitudes Towards Children with Special Educational Needs” (Dissertação de Mestrado),



²² Ya, é uma interjeição, característica dos povos do centro do país, mormente de etnia “Sena”, para indicar a partícula afirmativa, “sim”.

²³ TOMO, Cristina. (2000). PEB/GTZ. Beira. Esta é uma fonte oral, a partir da entrevista cedida ao pesquisador da presente pesquisa.

“Constraints faced by Mozambican Teachers in Implementing the Unesco Package: Special Needs in the Classroom”, “Levantamento de Necessidades de Formação de Psicólogos em Moçambique”.

Entrevistador

Jó António Capece nasceu na Localidade do Luabo, Distrito do Chinde, Província da Zambézia, em Moçambique, no dia 1 de janeiro de 1964. É Licenciado desde 1993, em ensino de Física pelo Instituto Superior Pedagógico de Maputo, hoje Universidade Pedagógica de Moçambique. É Doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil, em 2001. Em 1984 iniciou as suas actividades profissionais como professor de Matemática e Física na Escola Industrial e Comercial Joaquim Mara, na cidade de Chimoio, Província de Manica. A partir de 1994 começou a leccionar na Universidade Pedagógica, afecto ao Departamento de Física, na Delegação da Beira, tendo chefiado o Departamento e sido o Director da Delegação. No nível de graduação lecciona as cadeiras de Práticas Pedagógicas I, II e III, Metodologia de Investigação Científica, Mecânica Quântica, entre outras. Em 2006 foi professor assistente no curso de pós-graduação em Educação (Currículo), num convênio entre a PUC-SP e a UPM. Desde março de 2008 é docente no Curso de Mestrado na Universidade Pedagógica de Moçambique. Tem feito trabalhos de supervisão nas Práticas Pedagógicas, em monografias para a conclusão do nível de graduação e de dissertação para o nível de mestrado. Tem trabalhos científicos publicados no país e no estrangeiro.
E-mail: jocapecce@yahoo.com.br



Recebido em junho de 2008, aprovado em junho de 2008.

Como citar este entrevista:

CAPECE, Jó. **Para uma apropriação das experiências do projecto da Ligação Escola-comunidade e dos saberes das comunidades locais no currículo: caso da Província de Sofala, em Moçambique** – *Entrevista*. Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro 2008.

Sede da Edição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Av da Universidade, 308 - Bloco A, sala 111 – São Paulo – SP
– Brasil – CEP 05508-040. Grupo de pesquisa: Acolhendo Alunos em situação de exclusão social e escolar: o papel da instituição escolar.

Parceria: Centro de Recursos em Educação Não-Formal de Jovens e Adultos – CRENF – FacEd – UEM – Prédio da Faculdade de Letras e Ciências Sociais – Segundo Piso - Gabinete 303 – Campus Universitário Maputo, Moçambique, África

Setembro de 2008 – fevereiro de 2009 – Ano III – Nº. 005